

AS NOÇÕES DE CONCRETO E ABSTRATO: SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE ENSINO

Paulo MEKSENAS (*)

RESUMO: Os conceitos de concreto e abstrato são utilizados por muitos professores como noções ilustrativas de práticas muitas vezes não refletidas. Decorre daí uma espécie de "abuso" no emprego desses conceitos, implicando a criação de "simplismos" dos seus significados. Nesse sentido, uma concepção mecânica da relação entre os conceitos que o professor utiliza para explicar a sua prática docente demonstra, muitas vezes, um posicionamento 'elitista' frente aos alunos e frente ao conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Concreto e Abstrato. Produção do Conhecimento. Práticas de ensino.

"A alguém que decidiu que todas as coisas são definitivamente boas ou más, ou definitivamente brancas ou negras, ser-lhe-á difícil chegar a admitir que uma determinada coisa possa ser ao mesmo tempo boa ou má (em outras palavras, indiferente), ou ao mesmo tempo branca ou negra (isto é, cinza), e mais difícil reconhecer ainda que as categorias bom-mau ou branco-negro possam não ter a menor aplicação. A linguagem, sob muitos pontos de vista, é tão irracional e tão rígida em suas classificações como o seria um espírito que procedesse dessa forma".

(SAPIR, citado por Augusto Campos, 1975:111).

Pertinentes são as afirmações citadas em epígrafe quando relacionadas ao tema deste pequeno escrito. A estas observações de Sapir, acrescentaríamos o fato de que os pares conceituais concreto e abstrato, informal e formal, simples e complexo, senso comum e ciência, prática e teoria são constantemente empregados quando os professores referem-se ao processo ensino-aprendizagem, seja para explicitar práti-

(*) Aluno do Programa de Mestrado (Didática) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

cas de ensino, métodos, modelos de aula, seja na discussão da qualidade dos materiais pedagógicos e, entre estes últimos, o livro didático.

Decorre daí uma espécie de abuso no emprego desses conceitos implicando muitas vezes na criação de "simplismos" dos seus significados, originando ainda a visão dicotômica desses pares conceituais. No âmbito desse artigo discutiremos apenas as relações entre o concreto e o abstrato; entretanto, a mesma linha de raciocínio pode ser empregada na compreensão da relação entre os demais pares.

Geralmente, quando os professores empregam o conceito de concreto, carregam-no de conotações positivas: "realidade", "as coisas palpáveis e perceptivas", "aquilo que é próximo" e o "compreensível". Ao conceito de abstrato reservam-se, por sua vez, conotações negativas: "imaginário puro", "deslocado da realidade", o "geral e teórico", "distante" e de "compreensão difícil". Tais conotações são facilmente percebidas no discurso de professores, por exemplo, quando procuram referir-se às práticas de ensino, afirmando que "o essencial é a aula que lida com o cotidiano do aluno e para isso, deve-se sempre propor 'conteúdos concretos', evitando ao máximo as abstrações". Outros, com uma percepção mais sofisticada, admitem que "as relações abstratas são importantes, mas, o caminho deve sempre partir do concreto ao abstrato".

Outro exemplo ilustrativo: quando professores discutem a adequação dos livros didáticos, afirmando que desejam livros que tratem de "questões concretas" ou que tal livro não é utilizado em aula por apresentar "os conteúdos de forma muito abstrata". Também é comum classificar e hierarquizar disciplinas: a matemática e até a sociologia são muitas vezes vistas como teóricas e abstratas sendo que a história e a física são concretas, por lidam com "fatos reais".

Tais exemplos são típicos do emprego de conceitos sem uma reflexão mais detida, vindo a demonstrar que a concepção dicotômica entre concreto e abstrato já é um senso comum. A perspectiva da história do pensamento mostra-nos, entretanto, que a oposição entre esses conceitos origina-se na filosofia. É Lefebvre (1979:110) quem afirma que o tão falado "milagre grego" legou-nos uma concepção um tanto estreita do saber. Ou seja, com Aristóteles consolida-se a distinção entre contemplação (entendida como abstração) e ação (entendida como concretude) possuindo, na época, um forte componente social: a escravidão. Todo trabalho prático e produtivo cabia aos escravos, enquanto o pensamento metafísico era uma atividade própria da aristocracia, livre para pensar.

Da filosofia clássica que legitimou uma ordem social origina-se, portanto, a contraposição do abstrato ao concreto, tão presente nas representações que os professores fazem de suas práticas. Essas representações, por sua vez, podem levar esses profissionais a conclusões apressadas, a descartarem certos desafios que se apresentam em suas práticas ao invés de enfrentá-los. Se partilho da idéia de que tanto a matemática como a sociologia são, por exemplo, disciplinas "contemplativas", é natural deduzir que só interessam a uma minoria de "esclarecidos", livres para pensar. Também passa a ser natural deduzir que tantos alunos tenham dificuldades e mesmo, que não aprendam os conteúdos mínimos dessas duas disciplinas. Conclui-se, assim, que apenas os espíritos mais preparados obtêm esse saber sutil.

Uma visão mecânica da relação entre os conceitos que utilizo para explicar a minha prática docente pode levar-me a um posicionamento "elitista" frente aos alunos e frente ao conhecimento.

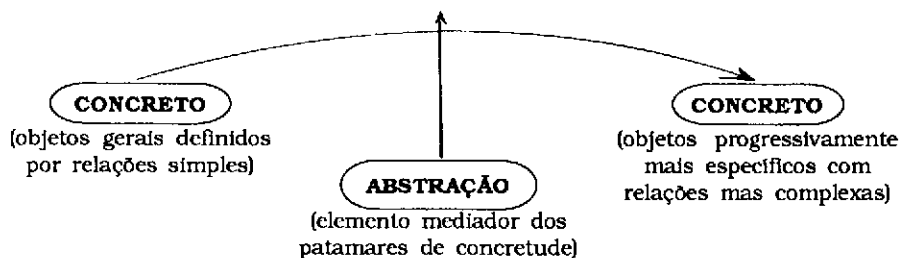
Diante dessas considerações propomos um caminho inverso: conceber o concreto e o abstrato como **objeto de pensamento** ou seja, um pensar que pode ser "(...) *simultaneamente mais abstrato e mais concreto que a experiência sensível. Mais abstrato por ter perdido o caráter imediato, pitoresco, do sensível; mais concreto, na medida em que penetra mais fundo no real*" (Lefebvre, 1979:112). Nesse caso, o concreto e o abstrato não são apenas conceitos que se opõem; antes, complementam-se como faces de uma mesma moeda.

A complementaridade dos dois termos é entendida quando admito que "(...) *é concreto aquilo que acredito que realmente existe, e que ignorar este fato nos faz incorrer em erros como confundir 'concreto' com apenas aquilo que acontece ao nosso lado e que é perceptível aos órgãos dos sentidos*" (Penteado, 1991:29). Portanto, emprestando uma expressão utilizada por Machado, (1990:49) definimos o concreto por um **conteúdo de significações**, nesse caso, seria tudo aquilo a que se pode atribuir um significado.

Abstrato, por sua vez, é a **medição** que possibilita realizar a passagem de um nível de concretude a outro. Assim, segundo Machado, "(...) *no processo de elaboração do conhecimento, as abstrações são mediações indispensáveis. Situam-se sempre no meio do processo, constituindo em condição de possibilidade do conhecimento em qualquer área, em vez de ponto de partida ou ponto de chegada. São um degrau necessário que conduz de um patamar de concretude a outro*" (1990:61).

Essa concepção vem a questionar a idéia de que a construção do conhecimento ocorre numa via de mão única: do concreto para o abstrato como querem os empiristas ou do abstrato para o concreto como querem os idealistas. Ao contrário, o concreto é ao mesmo tempo ponto de partida como de chegada. Isso é possível pela mediação entre os dois momentos, que é dada pela abstração. Em outras palavras, as diferentes práticas de ensino partem sempre de certos níveis de concretude, chegando, pela abstração, a outros níveis de concretude.

Representando esquematicamente, teríamos:



Tal relação entre concreto e abstrato é facilmente percebida por meio de exemplos: posso, como professor de sociologia, discutir num determinado momento do curso a **questão da migração para as grandes cidades**. O pressuposto inicial consiste em admitir que os meus alunos já possuem uma concepção do fenômeno em estudo: podem ter vivenciado o processo de migração ou conhecem migrantes ou, possuem informações advindas dos meios de comunicação de massa, leram e até mesmo podem ter lidado com o tema em outra disciplina na escola. Entretanto, esse conjunto de informações apresenta-se, para a maioria dos alunos, de modo fragmentado e desconectado da totalidade social: é o senso comum que se apresenta como um conhecimento geral de uma realidade particular.

O ponto de partida consiste na **explicitação desses aspectos do senso comum**: é necessário pô-lo em evidência numa aula, seja através de exercícios, debate ou dinâmicas de grupo. Através dessa **explicitação construímos o primeiro nível de concretude**.

"O desejo de melhorar de vida motiva as pessoas a migrarem o que, por sua vez, produz um aumento excessivo da população nos grandes centros urbanos originando problemas de habitação, emprego, violência e outros. Conclui-se, portanto, que devemos apoiar programas governamentais de ajuda e conscientização dessa população para que não saiam de suas regiões de origem..."

Noções como estas, relativamente simples, são originárias de informações que os alunos recebem no cotidiano; referem-se a um objeto geral (a migração) e implicam em determinadas práticas (apoio aos programas governamentais de controle do processo migratório). Percebemos também que o objeto de estudo, apesar de associado a outras questões como habitação, nível de emprego ou violência, não aparece integrado a uma concepção de sociedade, ou seja, a migração, nesse nível de concretude, aparece desvinculada da totalidade social.

Num segundo momento, fornecendo outras informações que se constituem em aspectos do conhecimento sociológico construído a respeito da migração, contribuo em aula para que os alunos percebam a migração também de outra perspectiva: "o processo migratório aparece e intensifica-se em determinadas épocas e regiões, envolve certos setores da população sendo, ainda, um processo adequado para as grandes indústrias suprirem-se de mão-de-obra barata"

Essa outra perspectiva é formulada do embate das noções que os alunos possuíam a respeito da migração com informações que o professor forneceu a partir de um conteúdo sociológico já produzido. Todo esse processo está permeado por atitudes de problematização do conhecimento, seja ele o de senso comum ou o científico. Essa problematização viabiliza-se no momento que percebo a migração a partir de múltiplas determinações. Essa capacidade é integrante do processo de abstração que o aluno realiza e com isso, diante de objetos gerais e sobre os quais tem definições simples, esse aluno pode chegar pela experiência do pensamento a um outro nível de concretude.

Cabe ressaltar que esse processo não se esgota num segundo nível de concretude. É possível uma nova problematização que surge de outra relação do senso comum com o conhecimento sociológico. Nessa outra etapa já é possível conceber a migração como um processo integrado a outras variáveis: a política agrária, a organização sindical no campo, as relações de classe e o urbano-rural no capitalismo... Nesse outro nível de concretude as práticas sociais dos alunos tendem a uma alteração: podem, por exemplo, relativizar a eficiência das campanhas meramente assistencialistas que atingem os migrantes.

Percebemos agora que o objeto (migração) aparece ainda mais específico (contextualizado) e com relações mais complexas. O processo não se esgota e permite a construção de níveis perceptíveis ainda mais complexos. É nesse movimento que o conhecimento é construído como algo que não é apenas um espelho da realidade imediata e nem como se essa realidade fosse externa ao conhecimento.

O resultado do processo concreto-abstrato-concreto é o conhecimento enquanto **práxis**: conhecer apresenta-se como agir reflexivamente sobre a natureza dando-lhe novo significado. Como afirma Lefebvre, "(...) o mundo dos objetos práticos, dos instrumentos, da linguagem, da experiência familiar, da percepção e da ação cotidiana, por conseguinte, é um grau do conhecimento. E não é possível deixá-lo de lado. Mas, em si, esses objetos separados, distintos, justapostos, são 'ossos de um esqueleto sem vida'. A verdade desse mundo não reside nele mesmo" (1979:114). Por isso, o conhecimento é produzido dentro de um movimento que vai da aparência à essência ou melhor, de uma percepção do concreto à outra mais elaborada pela mediação da abstração.

Por outro lado, não significa que a passagem de um a outro nível de concretude possa dar-se de modo mecânico. É preciso que a experiência imediata e a reflexão dessa experiência sejam problematizados. O ponto inicial é o levantamento e a explicitação do senso comum, a seguir, o esforço em problematizar o senso comum (nível de concretude); só nesse momento é que a abstração ganha a perspectiva que possibilita ir da aparência à essência.

Nesse esforço em que há o embate do conhecimento de senso comum com o conhecimento científico já produzido pelo movimento da problematização desses conhecimentos é que os **conceitos** nascem como categorias re-ordenadoras do real. Aqui, os conceitos não são definidos apenas como elementos explicativos e externos à realidade, ao contrário, aparecem como **suportes da práxis**. Portanto, "(...) a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação dos conceitos. Para que o processo se desencadeie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos" (Vygotsky, 1975:47). Daí a necessidade de apontarmos a questão da problematização dos conhecimentos como desencadeadora do processo de construção do próprio saber, entendendo este como uma práxis.

Para exemplificar tal procedimento, discutimos a questão da migração; procuramos demonstrar como os alunos que possuíam uma percepção prática da realidade chegam a outras percepções práticas através da abstração que se inicia pela problematização desse primeiro nível de concretude. Os conceitos, por outro lado, são construídos dentro desse processo como categorias de pensamento re-ordenadoras da percepção e da prática.

Com tais considerações, tivemos a intenção de afirmar que os conceitos de abstrato e concreto são utilizados por muitos professores como noções ilustrativas de práticas muitas vezes não refletidas, quando, deveriam ser utilizados como conceitos desencadeadores da práxis.

SUMMARY: *The concepts of concret and abstract are used by many teachers as illustrated notion of practices that in most of the times are not reflected. Here comes a kind of abuse in the usage of these concepts resulting in the creation of simplifications of their meanings. In this way, a mechanic notion of the relation between the concepts that teacher makes usage to explain its teaching practice demonstrate, in many times, an elitist position related to the students and the knowledge.*

KEY-WORDS: *Concret and abstract. Knowledge production. Teaching practice.*

TEXTOS CITADOS

Campos, Augusto de, et alii. **Teoria da Poesia Concreta**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

Lefebvre, H. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

Machado, Nilson J. **Matemática e Língua Materna**. São Paulo: Cortez, 1990.

Penteado, Heloisa D. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1991.

Vygotsky, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

(Recebido para publicação em 22.02.91 e liberado em 06.91).